

Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE

DO DESENVOLVIMENTO DO FILOSOFAR ÀS IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA: ASPECTOS ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

Vanderlei Carbonara¹

Resumo: O artigo propõe-se a analisar aspectos da formação universitária do licenciado em filosofia em relação ao seu futuro campo de atuação profissional. Para tanto põe-se em questão a própria experiência filosófica vivenciada ao longo do processo formativo e sua possível vinculação com a constituição docente do egresso. Três aspectos são orientadores dessa reflexão: a atitude filosófica original, o papel da tradição filosófica na formação e a elaboração conceitual em diálogo com a tradição.

Palavras-chave: Filosofar. Tradição filosófica. Aprendizagem filosófica. Ensino de filosofia. Formação docente.

Resumen: El artículo propone analizar algunos aspectos de la formación del profesor de filosofía en la Universidad en relación con el futuro campo profesional. Con este fin analiza la propia experiencia filosófica vivida durante el proceso de formación y sus posibles consecuencias para la constitución de lo graduado como un docente. Tres aspectos están guiando esta reflexión: la actitud filosófica original, el papel de la tradición filosófica en la formación y el desarrollo conceptual en diálogo con la tradición.

Palabras claves: Filosofar. Tradición filosófica. Aprendizaje filosófica. Enseñanza de la filosofía. Formación Docente.

Considerações preliminares sobre a formação do professor de filosofia

A necessidade de conjugar a aprendizagem da área de conhecimento do Curso de Licenciatura em questão, assim como a constituição de uma identidade docente contextualizada com a realidade educacional do seu tempo, é temática recorrente quando se fala da formação inicial de professores. O texto que aqui se apresenta propõe uma reflexão sobre a formação inicial do professor de Filosofia, considerando-se as mudanças recentes na legislação e os contextos particulares de

¹ Professor do PPG em Educação e do Curso de Filosofia da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS. Contato: vanderlei.carbonara@ucs.br

aplicação dessa normatização. A esse respeito propõem-se aportes conceituais e metodológicos que articulem o aprender filosofia com o aprender a ensiná-la, bem como situem essas dimensões no potencial campo de atuação profissional. Para pensar a identidade do professor de filosofia são abordadas tanto características do respectivo processo formativo, quanto do modo como o estudante se percebe em formação para a docência.

Organizado como um ensaio teórico, o texto especula sobre as condições com que se aprende filosofia no Curso Superior e como se desenvolve a formação docente para o seu ensino. Para compor a argumentação são debatidos aspectos filosóficos e pedagógicos complementados com alguns comentários e descrições trazidos de vivências em situações escolares a partir do acompanhamento aos estudantes do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul (UCS) durante o período de realização dos estágios curriculares supervisionados.

Em questão está: em que aspectos a experiência filosófica vivida na aprendizagem da filosofia durante o processo formativo é constituinte do perfil docente do futuro professor de filosofia? Buscando elementos para responder essa questão é que a própria concepção de filosofia e a sua aprendizagem são tematizadas na perspectiva de uma possível ensinabilidade. Três aspectos da aprendizagem filosófica são destacados também como constituintes da docência nessa área de conhecimento: o primeiro aspecto é a possibilidade de uma atitude filosófica original; o segundo aspecto é o modo como se dá o contato com a tradição das ideias filosóficas; e o terceiro aspecto considerado é o processo de elaboração de ideias em diálogo com a tradição da filosofia. Daí decorrem algumas ideias sobre possibilidades de organização curricular e estratégias pedagógicas para o ensino da filosofia. Especula-se sobre as possibilidades da transposição didática considerando-se especificidades inerentes ao processo de reflexão filosófica. A partir dos três aspectos indicados e suas possíveis implicações curriculares e didáticas é que se apresenta uma reflexão sobre a constituição do estudante de filosofia como docente para a educação básica.

Sobre o aprender filosofia e sobre a formação filosófica na Universidade

De pronto propõe-se que se tome a situação de ingresso no Curso de Licenciatura em Filosofia: quais são as primeiras aprendizagens aí desenvolvidas e a percepção do próprio estudante em relação à sua aprendizagem da filosofia? Nos semestres iniciais do Curso de Licenciatura em Filosofia o estudante geralmente anda muito mais às voltas com a preocupação de introduzir-se como aprendente das novas ideias que lhe são apresentadas e por isso pouco lhe ocupa a atenção a dimensão de docência, própria de sua formação. Essa atitude é perfeitamente compreensível, uma vez que lhe será necessária uma sólida formação filosófica para atuar como docente na área. Ademais, saber ser um bom aprendente é condição para que se possa também ser um bom ensinante. Isso não só porque é preciso dominar conteúdos para depois ensiná-los, mas, sobretudo, porque é necessário saber aprender e ter consciência desse processo de aprendizagem para que se possa, na condição de ensinante, pensar a aprendizagem de outrem.

Pensemos um pouco sobre como se aprende filosofia. Não entraremos numa fenomenologia da aprendizagem em si, pois não é foco deste ensaio, mas nos ocuparemos em descrever algumas características que permitam situar a aprendizagem da filosofia de maneira que subsidie, na sequência, o ensino da mesma.

Uma das características do processo de aprendizagem da filosofia é a sensibilidade com que o aprendente percebe o mundo. Perceber o mundo não como coisa dada, mas como manifestação de algo continuamente estranho a ser compreendido faz do aprendiz da Filosofia alguém capaz de continuamente atribuir significados e identificar elementos a serem investigados. Desde sua origem grega a Filosofia é marcada por uma atitude de constante admiração (perplexidade) e o filósofo é retratado como alguém sempre espantado com o mundo e com as ideias. Esse *thauma* filosófico é característica sem a qual não se pode aprender a filosofia. Já na Grécia Antiga, Platão e Aristóteles associaram o começo do filosofar com uma atitude primeira de admiração. Platão afirma que “para a filosofia só existe um começo: a perplexidade” (*Teeteto*, 155d). Aristóteles indica o filosofar

originando-se dessa admiração inicial: “os homens começam a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores...” (*Metafísica*, A, 2, 982b). Observe-se que não se está ainda tratando do aprender sobre a Filosofia ou sobre a constituição de um saber sistematizado acerca da história das ideias filosóficas, mas trata-se do aprender filosofia desde uma experiência inicial e original do filosofar. A partir dessa atitude inicial de abertura à admiração (perplexidade) diante do mundo – *thaumazein* – é que se torna possível, então, suscitar questões filosóficas. Porém, sem essa admiração ou perplexidade original, dificilmente haverá a possibilidade de uma reflexão filosófica posterior e mais elaborada. Por isso a experiência da admiração é constituinte da originalidade do filosofar. De um outro modo poderíamos explorar essa originalidade do filosofar com a concepção heideggeriana de que “Ser-aí como homem significa filosofar” e “Ser homem já significa filosofar” (HEIDEGGER, 2008, p. 3-4). Em Heidegger a originalidade da pergunta pelo Ser, na qual o homem ultrapassa uma condição ôntica para uma condição ontológica, é um movimento originalmente filosófico. De modo distinto as tradições gregas de Platão e Aristóteles e a concepção contemporânea de Heidegger marcam uma originalidade do filosofar anterior aos saberes sobre a filosofia. O que a filosofia faz diante do mundo e das ideias, num primeiro momento, é suscitar questões e sobre elas construir teorias que expressem uma compreensão da realidade. E esse é um dos sentidos do ato filosofante, sem o qual não se aprende filosofia.

Se uma das dimensões do aprender filosofia passa por essa atitude filosofante, não se pode esquecer que ela se amplia e ganha significação a partir da proximidade com a tradição filosófica constituída. Proximidade esta que, aqui, se apresenta como uma das características do processo de aprendizagem de um campo de conhecimento milenar. O aprendente precisa estar continuamente em contato com a literatura filosófica. Portanto, cabe afirmar que um segundo elemento da aprendizagem da filosofia reside na experiência de leitura e interpretação de textos filosóficos que possibilitem o encontro com a tradição. Mas

esse não é meramente um estudo técnico de textos, é antes uma leitura investigativa na qual o leitor coloca-se – na esteira do que propõe a hermenêutica filosófica – como autor que interpreta o texto lido. A mesma admiração inicial diante do mundo é também a atitude primeira de contato com a tradição filosófica que se expressa nos seus registros escritos. A admiração original põe em curso o filosofar, mas será no contato com a tradição das ideias filosóficas que o professor de filosofia em formação poderá fazer o enfrentamento de questões de maior complexidade.

E há ainda um terceiro aspecto que foi previamente anunciado e que se quer aqui destacar sobre o processo de aprendizagem da filosofia: a elaboração de ideias em diálogo com a tradição filosófica. Se o aprendente precisa ter uma atitude de contínua admiração diante do mundo que lhe possibilite uma experiência original do filosofar, se precisa estar em contato com a tradição filosófica expressa nas obras de importantes expoentes do pensamento, igualmente importante é que este estudante faça o exercício autoral de elaboração de ideias filosóficas e que suas reflexões sejam sistematizadas e expressas com adequado rigor. Aprender filosofia em sentido pleno implica em assumir algum grau de autoria de ideias no âmbito dos conceitos e correntes de pensamento da tradição. Portanto, aprender filosofia implica numa ação filosofante de pensar a partir do contato com a tradição filosófica e que resulta na sistematização das ideias elaboradas. De modo algum isso deverá tornar-se uma exigência por lampejos constantes de genialidade original. Mas toda interpretação filosófica de fato rigorosa posiciona os conceitos de um modo novo e amplia o seu horizonte de sentido. Por isso é imprescindível ao processo de formação do professor de filosofia que haja etapas expressivas de sistematização das reflexões como produções textuais rigorosas com caráter autoral.

O licenciando em filosofia, à medida que avança em sua formação, terá cada vez mais elementos para dar-se conta de seu próprio processo de aprendizagem e assim gradativamente construir compreensões sobre possibilidade de ensino da filosofia. Isso, claro, toma uma dimensão mais ampla à medida em que conjuga seus estudos de questões diretamente filosóficas com aspectos

próprios da formação para o exercício da docência. O contínuo enfrentamento de questões filosóficas e o estudo dos esclarecimentos a essas questões a partir de diferentes teorias filosóficas, aliado às reflexões sobre o contexto de exercício da docência, possibilitará, ao longo do Curso de Licenciatura em Filosofia, um processo formativo significativo.

A formação do professor de filosofia nos ambientes escolares de educação básica

Uma vez tendo apresentado três aspectos considerados constituintes da aprendizagem filosófica, o texto agora fará uma mudança de abordagem e passará a tratar de uma outra dimensão da formação filosófica: a vivência dos licenciandos como docentes em formação. Isso porque o estudante de um Curso de Licenciatura em Filosofia possui parte da sua formação realizada em unidades escolares. Essas atividades poderão ocorrer em diferentes momentos, mas são de fato obrigatórias e tomam a dimensão de vivência da docência durante os estágios curriculares. Por essa razão segue-se abordando alguns aspectos da formação para a docência no que se refere à vivência escolar dos licenciandos em filosofia. Os estágios curriculares obrigatórios ocupam uma expressiva carga horária no tempo total da formação: ao menos 400 horas de uma carga horária total mínima de 2.800 horas no Curso. E considerando-se os objetivos próprios do estágio no que se refira ao futuro exercício profissional, mostra-se relevante pensarmos a relação entre os possíveis ambientes escolares em que os licenciandos realizarão suas atividades e as dificuldades e potenciais formativos que esses ambientes apresentam.

Para subsidiar a reflexão também com dados empíricos é que se apontam, a seguir, alguns elementos decorrentes do contato dos estagiários e supervisores do Curso de Licenciatura em Filosofia com algumas escolas. A leitura aqui feita parte do contexto de oferta da disciplina de Filosofia na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e orienta-se, mais diretamente, pelo contexto da região serrana, onde está sediada a Universidade de Caxias do Sul (UCS) e cujo Curso de Filosofia nos serve de referência nessa análise. Não são dados colhidos com rigor

de pesquisa e por isso não podem ser tomados como representação fidedigna da realidade. Tratam-se, sim, de percepções que serão apresentadas em caráter mais geral e com finalidade complementar à reflexão conceitual. Ainda assim os dados chegam ao texto com rigor nos aspectos técnicos e com a devida maturação na reflexão que se refere aos aspectos empíricos. No caso do Curso de Filosofia da UCS tome-se por referência que os estágios curriculares ocorrem ao longo dos quatro últimos semestres e constituem tanto uma possibilidade de síntese entre saberes filosóficos e saberes próprios da docência, quanto possibilitam a vivência da realidade de uma ou mais escolas de educação básica.

Destaque-se que no Rio Grande do Sul a filosofia só passa ser ofertada como disciplina obrigatória a partir de 2008, com a regulamentação em nível nacional (conforme disciplinado pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006; posteriormente com nova regulamentação dada pela Lei Federal nº 11.684, de 2 de junho de 2008²). Saliente-se que algumas unidades de federação já haviam feito essa implantação por meio de regulamentação própria (aqui se podem destacar os estados de Santa Catarina e Paraná, localizados na mesma região do país e com características socioeconômicas similares). Antes da obrigatoriedade de oferta disciplinar, a filosofia era ensinada na maioria das escolas privadas e numa parcela bem menor das escolas públicas.

Em decorrência da obrigatoriedade do ensino de filosofia imposta pela legislação federal supracitada, todas as escolas passaram, então, a ofertar essa disciplina nas três séries do ensino médio. Apesar do cumprimento da oferta do componente curricular, especialmente no caso das escolas públicas da rede estadual de ensino, chama a atenção o baixo número de profissionais do quadro docente habilitados para o ensino da filosofia. Com isso são comuns os casos em que a disciplina de filosofia é ministrada por professores com formação em outras

² Desde a retirada da filosofia do currículo obrigatório da Educação Básica, pela Lei 4.024/61, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação, passando pelas normatizações do período do regime militar, até a sua reintrodução obrigatória (primeiramente pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006, e em definitivo pela Lei Federal nº 11.684, de 2 de junho de 2008), o Estado do Rio Grande do Sul não definiu qualquer normatização curricular própria que efetivasse a oferta da filosofia na Educação Básica. Ao menos dois projetos de Lei sobre o tema chegaram a tramitar na Assembleia Legislativa, mas sem conseguirem aprovação.

áreas, o que se agrava ainda mais em municípios de menor contingente populacional.

No contato direto com as escolas, em situações de estágio curricular, são recorrentes as queixas de professores e gestores em relação à falta de políticas mais eficientes para a boa implementação da disciplina de filosofia, e também solicitações por suporte pedagógico aos docentes em atividade. Em muitos casos o professor que ministra a disciplina de filosofia (que, por vezes, sequer tem aí sua primeira opção) também precisa atuar em outras áreas para completar sua carga horária na mesma escola. Daí decorrem situações em que um mesmo professor leciona duas ou mais disciplinas (dentre elas a filosofia), em geral tendo habilitação legal para apenas uma delas. Não são raros os casos em que o professor designado para lecionar filosofia também atue com sociologia, isso por fatores muito mais contingenciais do que por competência para tanto. Nesse último caso há situações recorrentes de profissionais sem habilitação legal tanto para a filosofia, quanto para a sociologia. Muito embora não falem professores que demonstrem grande empenho em estudar e preparar suas aulas, não se pode deixar de apontar a precariedade do sistema educacional demonstrada em tais situações descritas.

Feitas essas considerações, vejamos algumas implicações delas à formação de novos professores. No caso do estagiário do Curso de Filosofia, sua atuação se dará diretamente no ensino de filosofia, seja ministrando a própria disciplina ou desenvolvendo projetos interdisciplinares com outras áreas. Há casos em que o estagiário é acolhido numa situação de oferta da disciplina de filosofia, mas que o planejamento de ensino não apresenta características próprias de um processo filosófico. Nesses casos o licenciando precisa ter capacidade de análise para uma correta leitura da situação e, a partir disso, interagir com o professor titular a fim de chegar a uma nova situação mais próxima do que se almeja para um adequado ensino da filosofia. Muito embora os elementos factuais descritos estejam distantes das condições mais adequadas para a formação docente, é preciso perceber aí uma possibilidade para a aprendizagem. Em todas as situações descritas é decisiva a atuação do supervisor de estágio (professor da Universidade) auxiliando na leitura das condições de ensino, na orientação às possibilidades de planejamento e

no contato junto à escola a fim de possibilitar condições para uma prática com êxito no processo formativo.

No caso do ensino fundamental, em que a oferta da disciplina de filosofia não é obrigatória, ainda são poucas as escolas que optaram por incluírem-na no currículo. E se não bastasse o já relatado, considere-se também que, após a obrigatoriedade da inclusão da filosofia no ensino médio, algumas escolas públicas de Caxias do Sul e região, que já ministravam filosofia no ensino fundamental, retiraram-na do currículo. Fato esse que causou um retrocesso de um movimento, que vinha acontecendo no âmbito da autonomia das escolas, de inclusão da filosofia nas séries finais do ensino fundamental. Considerando-se as particularidades apontadas para o ensino fundamental e a necessidade da formação de professores de filosofia para atuarem nesse nível de ensino, tem ocorrido algumas experiências em que o estagiário atua de modo interdisciplinar. São as situações em que o licenciando é acolhido por um professor de outra disciplina para atuar de modo integrado ao planejamento original, agregando-lhe elementos filosóficos. Porém, ainda que essa alternativa de organização aponte uma precariedade curricular, a exigência de um planejamento interdisciplinar durante o estágio realizado em turmas dos anos finais do ensino fundamental acaba por possibilitar uma experiência formativa diferenciada e pode mesmo contribuir para a construção de uma percepção mais ampla da realidade educacional escolar.

No que se refere à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a primeira política pública com algum alcance significativo para o ensino de filosofia é a elaboração dos Referências Curriculares para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio (Projeto *Lições do Rio Grande*, de 2009, em atendimento a diretrizes nacionais). Assim como para as demais disciplinas, um professor da área de filosofia foi chamado para elaborar o referencial de currículo a ser desenvolvido nas escolas a partir de uma proposta de construção de habilidades e competências centradas na qualificação da leitura e da escrita e na resolução de problemas (cf. ALVES, 2009). Além do documento oficial (Referencial Curricular), também foram elaborados materiais para uso dos alunos e material de

apoio aos professores. Ocorre que na área da Filosofia o Referencial Curricular é por demais inconsistente e ignora as principais pesquisas sobre ensino de filosofia desenvolvidas no país. Fazendo alusão a uma metodologia de resolução de problemas, o texto ignora o que seja um problema ou uma questão filosófica, seu modo próprio de investigação e deixa de indicar subsídios básicos para a ação interdisciplinar do professor de filosofia (quando a interdisciplinaridade é indicada como um dos pilares do Projeto). Apesar da elaboração do Referencial Curricular ter sido acompanhada de produção de material de apoio ao professor e ao aluno e da oferta de cursos breves de formação, o que se observa é que tal referencial em pouco tempo caiu em desuso e grande parte das ações educativas seguem à margem de políticas curriculares específicas para o ensino de filosofia.

Em linhas gerais será coerente afirmar que o ensino de filosofia nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul passa ainda por uma situação de profunda precariedade, tanto em relação à habilitação legal de uma parcela expressiva de seus docentes, quanto em relação às políticas curriculares. Considerando que quase a totalidade dos estágios curriculares aqui observados dão-se em escolas da rede estadual, cabe considerar as particularidades desse ambiente para o adequado planejamento da etapa formativa em questão. Não é o caso de se tomar as limitações do sistema educacional como impedoras de um processo formativo consistente, mas cabe compreender tais limitações e tê-las presente como desafios a serem contemplados nas experiências de estágios. Cabe à instituição formadora acompanhar e subsidiar o licenciando para uma inserção adequada, mesmo quando o contexto de atuação não seja aquele inicialmente projetado. Nesse sentido o acompanhamento próximo e contínuo do supervisor de estágio, designado pela Universidade, é de primordial importância.

No contexto descrito não é difícil supor que haverá alguma dificuldade expressiva para efetivar aspectos curriculares e metodológicos que contemplem as três características anteriormente apontadas para a aprendizagem da filosofia (atitude filosófica original, relação com a tradição das ideias filosóficas e processo de elaboração de ideias em diálogo com a tradição da filosofia). Ainda assim os esforços precisarão ser ampliados para que se proporcione condições para que

esses aspectos façam-se presentes nas experiências escolares quando da atuação dos estagiários. Cabe ao supervisor de estágio construir junto à coordenação pedagógica na escola e ao titular da disciplina as condições para uma experiência docente exitosa do professor em formação e deste modo também contribuir com algum legado à escola que proporcione tal experiência. A preservação do estágio como um momento de formação em detrimento de um possível período de ativismo docente é outro aspecto a ser considerado com bastante atenção. O primordial durante cada estágio não é que o licenciando tenha um grande volume de atividades em sala de aula, mas que possa continuamente refletir sobre sua experiência escolar e assim construir elementos de síntese com o conjunto da sua formação. Estratégias como seminários de planejamento e de relatos de experiências, assim como o compartilhamento de recursos didáticos entre os estagiários, tendem a auxiliar na leitura das dificuldades e potencialidades dos ambientes escolares e assim encontrar as melhores alternativas disponíveis. O período de estágio, muito menos do que um período de ativismo, caracteriza-se por uma oportunidade de vivência filosófica sobre os desafios da educação.

É importante salientar que a formação proporcionada pela leitura da realidade escolar e pela interação com os ambientes de prática docente intensificam-se no período de realização dos estágios curriculares, mas não estão reduzidos a eles. A formação do professor de filosofia se dá em todas as etapas do curso de licenciatura e perceber essa condição formativa precisa ser uma constante em formadores e formandos. Igualmente importante é a gradativa aproximação do professor em formação inicial com a realidade educacional escolar, mesmo antes da realização dos estágios curriculares (com outras atividades de iniciação à docência, sobre as quais aqui não se irá estender a presente análise). Para isso a colaboração entre universidade e as redes de ensino apresenta-se como condição primeira.

Da filosofia aprendida na universidade para a filosofia a ser ensinada na escola: tentativa de um percurso

A partir dos três aspectos apontados em relação à aprendizagem filosófica (a atitude filosófica original, a relação com a tradição das ideias filosóficas, e o processo de elaboração de ideias em diálogo com a tradição da filosofia) e das considerações em relação ao campo de estágio e atuação, propõe-se seguir refletindo sobre como tais elementos conjugam-se e assim contribuem efetivamente na formação para a docência e como se transpõem para condições de ensino da filosofia na educação básica.

Ter consciência do contexto da aprendizagem da filosofia é indispensável para que se possa pensar sua ensinabilidade. E é a partir dessa perspectiva que se vislumbra tanto as características da aprendizagem no ensino superior, quanto na educação básica. Vejamos, ainda, alguns elementos da filosofia aprendida na universidade e suas implicações para o ensino escolar.

Um estudante de um Curso de Licenciatura em Filosofia aprende a transitar por vários campos dessa área de conhecimento e por diversos períodos históricos de sua constituição. Para isso os cursos, de um modo geral, oferecem uma rica formação clássica que, além de pôr o estudante em contato com o pensamento grego e seu desdobramento até nossos dias, ainda possibilita o debate com algumas ciências (na maioria dos cursos a Sociologia e a Psicologia são focos de estudo, mas há também experiências com a Matemática, a Física, a Biotecnologia e outras). É importante destacar, inclusive, que a formação universitária precisa ser erudita. Compreenda-se como erudição não só o acesso à tradição, mas também um modo próprio de compreender o contexto vivido a partir de um amplo conhecimento da história do pensamento humano.

Considerando os aspectos apontados anteriormente cabe lembrar, ainda, que a formação universitária do professor de filosofia contempla como principal instrumento de acesso à filosofia o próprio texto filosófico. Assim, o professor em formação precisa ser um ávido leitor de textos clássicos e de seus comentadores, bem como de ensaios e tratados que apontem novas tendências do filosofar, sem descuidar-se de textos de outras áreas de conhecimento que permitam perceber o

sentido de sua própria formação filosófica. Ao longo da formação, de modo contínuo e gradualmente crescente, o estudante precisa ser encaminhado para situações de pesquisa filosófica, as quais se expressarão especialmente pela produção textual. É importante ressaltar que as características formativas aqui apontadas não se limitam à especificidade do conhecimento filosófico, mas dão conta de dimensões estruturantes para a futura atuação docente. Até este ponto cabe ressaltar que a formação do professor de filosofia precise ser bastante sólida em relação aos conhecimentos diretamente filosóficos e complementada com saberes das ciências e das artes, de modo a possibilitar um bom nível de erudição. A partir disso agora cabe colocar mais diretamente em debate as possíveis imbricações entre a formação erudita e seu alcance na constituição de um docente de filosofia que atenda desafios atuais da educação brasileira. Afinal, seria inócuo o resultado de uma formação de licenciados que lhes conferisse alto grau de erudição sem que essa esteja aliada a competências próprias das relações de ensino e aprendizagem no contexto da educação básica.

Se houve um tempo em que o debate sobre a formação do professor de filosofia nos cursos de licenciatura centrava-se no equilíbrio entre a formação filosófica e a formação pedagógica, hoje essa fórmula parece já estar bem melhor equacionada e é possível avançar no debate sobre a qualificação dessa formação. Sobre isso muito já tem sido dito e muito também já se avançou nos cursos. O velho modelo “3 mais 1” (três anos de formação filosófica e um ano final de formação pedagógica) já está claramente suplantado por outro que busca aproximar ambas as dimensões no decorrer de todo o curso. E aí o aprender filosofia não se separa da aprendizagem sobre como ensiná-la. A vivência da reflexão filosófica e o contato com conteúdos filosóficos orientam o olhar para uma organização curricular e para a seleção de estratégias pedagógicas quando em situação de planejamento, execução de ensino e avaliação das aprendizagens.

Salienta-se que o objeto de ensino na escola básica não é uma reprodução da filosofia aprendida na Universidade, nem mesmo trata-se de uma versão resumida dessa. Caso ainda paire alguma dúvida quanto a isso, analise-se o perfil dos estudantes em cada um dos casos: na universidade temos estudantes adultos

que optaram por dedicarem-se ao longo de todo um curso superior a terem a filosofia como sua área de formação para, dentre outros aspectos, o exercício da profissão docente; já nos colégios temos adolescentes e jovens que estão num percurso de formação básica e precisam apropriar-se de conhecimentos oriundos de diversas áreas, sendo a filosofia parte integrante de um conjunto. A filosofia ensinada na escola, como componente da formação básica, atende objetivos distintos daqueles do ensino superior. E por isso não se justificam concepções de currículo de filosofia na escola que se assemelhem a versões customizadas de currículos universitários. Colégio e universidade são contextos distintos que se organizam a partir de objetivos distintos e, por isso, necessitam de currículos que respondam a cada perfil. Daí segue-se com uma abordagem com vistas aos objetivos da educação básica.

A Filosofia como disciplina na formação básica precisa ser aprendida num contexto de construção de sentidos que se dá no conjunto dessa formação e não apenas por si mesma. Não que o estudante secundarista não deva conhecer a especificidade do conhecimento filosófico, mas o seu papel como disciplina se dá plenamente quando ela proporciona ao estudante condições de se pensar um sujeito que apreende significados e atribui sentidos ao mundo. Assim, mostra-se imprescindível a inserção dos saberes filosóficos no conjunto da formação escolar. Já o estudante de um curso de licenciatura em filosofia tem na própria filosofia o seu foco formativo e olha para as demais áreas de conhecimento a partir dela. Dar-se conta dessa distinção é decisivo para que a ação do professor de filosofia na educação básica não se perca dos objetivos próprios desta etapa formativa. Daí decorrem possibilidades de organização curricular e de recursos didáticos para a educação básica que muitas vezes se distinguem da experiência vivenciada na universidade. Se na formação universitária o olhar para a história da filosofia é um dos pilares para compreender como a filosofia se constituiu ao longo do tempo, este mesmo princípio não valerá para a organização curricular no ensino médio. Se a leitura de textos clássicos é imprescindível na formação superior, há de se pensá-la como um recurso eventual na formação básica. Consideradas essas diferenças há de se admitir também que a produção filosófica de um estudante secundarista

não terá por finalidade atingir um nível de rigor filosófico próprios da formação de um pesquisador, tal como se espera no nível superior. Daí não decorre nenhum demérito ou nivelamento inferiorizado de saberes, mas sim a característica do momento formativo e o papel que a filosofia assume (o que já foi indicado anteriormente): proporcionar ao estudante condições de se pensar como sujeito que apreende significados e atribui sentidos ao mundo a partir de um aparato conceitual proveniente da reflexão filosófica. Isso se efetiva pelo desenvolvimento de competências próprias da reflexão filosófica.

Se considerado o referido papel que a filosofia assume no contexto formativo da educação básica, já será possível indicar modelos de organização curricular mais propícios para o cumprimento de seus propósitos: as organizações curriculares que privilegiem o exercício do filosofar a partir do contato com grandes questões filosóficas, subsidiados pelo estudo de ideias e teorias, mostrar-se-ão mais apropriados do que outros que se orientam por determinados conteúdos da tradição filosófica a serem aprendidos como fins em si mesmos. Um pouco mais sobre essa última afirmação: há modelos de organização curricular da filosofia que se sustentam por uma listagem de conteúdos a serem tratados nas aulas – com vistas a uma erudição filosófica – e estes conteúdos poderão ou não desencadear reflexões filosóficas. Grande parte dos currículos organizados nessa lógica privilegiam aspectos da história da filosofia como foco do ensino, tal como uma apresentação de ideias classificadas por autores e períodos. Ensinar filosofia tomando por base um elenco de conteúdos filosóficos, sobretudo de caráter histórico, visa uma formação que Gallo (2008) trata como enciclopédica e sobre o qual afirma: “penso que um ensino enciclopédico como esse teria muito pouco a dizer ao jovem brasileiro” (p. 169). Gallo afirma também, no mesmo texto: “O problema, nesse modelo, é que a chance de cair num ensino enciclopédico, apresentando um desfile de nomes de filósofos, pensamentos e datas, é muito grande. E, no contexto de um currículo já muito conteudista, a Filosofia é vista como apenas um conteúdo a mais” (p. 172). Mas como afastar-se de uma organização curricular fundada em conteúdos preestabelecidos e propor uma outra que atenda os objetivos da formação filosófica na educação básica? A resposta

para essa questão encontra-se na própria formação das ideias filosóficas: as grandes teorias filosóficas têm seu nascedouro no mundo vivido e nas questões formuladas pelo filósofo a partir do seu olhar sobre a realidade percebida. Quer sejam as questões levantadas a partir da percepção da *physis* e do *cosmos*, quer sejam sobre a possibilidade de conhecimentos verdadeiros, sobre as implicações do desenvolvimento das ciências, ou ainda sobre a necessidade de justificação do agir humano, as obras de referência na tradição filosófica ocupam-se em responder interrogações reconhecidas como relevantes por grandes pensadores.

Cabe, aqui, retomar o que já foi exposto anteriormente neste texto: o primeiro movimento filosófico é aquele do espanto e da formulação de questões, para daí decorrer o movimento de busca por esclarecimentos. Ora, é somente com o desenvolvimento dessas reflexões originárias que se poderá chegar às teorias filosóficas mais elaboradas. Com isso pretende-se justificar que os currículos de filosofia para a escola básica precisam estar muito mais próximos do exercício filosofante originário do que das ideias filosóficas já maturadas pelo tempo. Daí decorre um currículo muito mais estruturado a partir da experiência filosófica autêntica a ser desenvolvida do que pelos conteúdos da historiografia filosófica a serem ensinados de modo transmissivo. O que se está propondo é uma visão de currículo de filosofia que privilegie o exercício de aproximação com questões filosóficas e seu modo próprio de especulação, valendo-se dos recursos de validação da lógica e da estrutura argumentativa a partir da qual se formam os conceitos que dão sustentação às teorias. E isso se faz, sobretudo, de duas formas: tanto pelo contato com a filosofia pensada por outros (no caso, expoentes da tradição filosófica), numa análise de questões e seus desenvolvimentos conceituais subsequentes; quanto pelo próprio exercício filosófico vivido pelos estudantes ao aprenderem a perceber o mundo da vida como “matéria-prima” para o filosofar. Mas, se a própria tradição evidencia que o filosofar primeiramente se dá como elaboração de questões, então parece coerente que as ações de ensino de filosofia não invertam o percurso filosófico. Por isso entende-se que a apresentação da historiografia filosófica não deva ser o elemento precedente da aula de filosofia, mas uma vez mais insiste-se que a experiência original com as questões seja o

elemento orientador dos currículos. Daí decorre uma organização curricular laboratorial, ou seja, uma condição em que se aprenda filosofia não apenas sendo informado sobre ela, mas propriamente filosofando. Uma vez mobilizado por questões, o estudante terá motivos muito plausíveis para aproximar-se de ideias construídas ao longo da tradição do pensamento filosófico e nelas buscar subsídios para investigar os problemas levantados. E é nesse percurso que o exercício de redação de texto filosófico parece ser muito mais propício à sistematização de reflexões e conceitos, em detrimento a outras estratégias que tomam o texto a ser elaborado apenas como registro de teorias linearmente apresentadas. Enfim, aprender filosofia vivenciando um percurso filosófico mostra-se como uma possibilidade bem mais efetiva do que aprendê-la a partir de uma apresentação cristalizada de um conjunto de teorias já sistematizadas.

Um dos grandes desafios dos cursos de licenciatura em filosofia é ajudar o estudante a ser um aprendente tão perspicaz a ponto de se tornar também um ensinante. Por isso é importante que o licenciando dê-se conta dos processos de aprendizagem vividos e elabore-os teoricamente para, de modo consciente e planejado, compreender as implicações do ato de ensinar. Nesse exercício autorreflexivo possivelmente mostrar-se-á claro que a aprendizagem filosófica em sentido pleno não se limita à apreensão de conteúdos informados, mas sempre se dá como enfrentamento de questões e consequentes implicações que esse enfrentamento trará. Dar-se conta desse modo de aprender é condição de possibilidade para pensar-se ensinante. E um dos recursos que os cursos de filosofia têm ao seu alcance para responder esse desafio está na oportunidade de aproximar o estudante universitário da escola básica. A convivência dos licenciandos com estudantes da educação básica, acompanhada dos estudos filosóficos e sobre a docência, possibilitará compreender quais são os modos mais adequados de construir a aprendizagem da filosofia em diferentes etapas formativas. E nessa convivência entre licenciandos e estudantes da educação básica já não serão mais tão determinantes as limitações antes relatadas sobre as mantenedoras (em relação à política curricular e à habilitação legal dos professores titulares). Ainda que haja algum nível expressivo de precariedade na oferta do

ensino de filosofia em muitas escolas, a vivência do licenciando com essa condição poderá contribuir para uma leitura dos próprios limites percebidos e assim elaborar alternativas para a superação dessas e de outras adversidades. É claro que a condição adversa compromete a formação dos alunos da escola e sobre isso cabe a cada mantenedora assumir suas responsabilidades. Porém, em relação ao licenciando, mesmo a condição adversa pode ser elaborada de forma positiva.

Para que o licenciando, mesmo vivenciando ambientes escolares em que as condições de oferta do ensino de filosofia não sejam suficientemente adequadas, consiga fazer dessa experiência uma etapa significativa de seu processo formativo, entende-se que as perspectivas idealistas de educação precisem ser relativizadas para darem lugar a perspectivas com maior abertura a novas possibilidades. Desse modo entende-se que concepções de caráter salvacionista ou teleológica, que habitualmente associam a disciplina de filosofia a garantias formativas em relação à conduta moral do sujeito e à sua inserção cidadã, muito mais ofusquem um processo autenticamente filosófico do que o promovam. De igual modo alerta-se para o perigo da instrumentalização do ensino de filosofia a partir de metas traçadas com vistas a avaliações ulteriores, tais como os concursos vestibulares e o ENEM. Nesse último caso a instrumentalização tenderia a privilegiar a técnica filosófica em detrimento de um filosofar original, ao mesmo tempo em que habilidades específicas e conteúdos informativos sobrepõe-se a aspectos formativos mais amplas.

Mas, entende-se que, ainda mais importante do que afirmar quais perspectivas curriculares sejam pertinentes ao ensino de filosofia na educação básica, seja primordial conceber os cursos de licenciatura em filosofia como espaços privilegiados para se pensar o próprio filosofar, sua aprendizagem e suas possibilidades de ensino. Portanto, organizar os currículos universitários de modo que o licenciando tenha a oportunidade de filosoficamente refletir sobre seu futuro campo de atuação profissional, aqui parece ser o aspecto mais importante a ser observado. Nesse sentido, as características já apontadas sobre o desenvolvimento da aprendizagem da filosofia são também entendidas como constituintes da formação do professor de filosofia.

A título de conclusão: alguns indicadores para a formação do professor de filosofia

Desde o início deste texto estamos propondo uma reflexão que articula o aprender filosofia com o aprender a ensiná-la, consideradas características relevantes desse processo no ensino superior e na educação básica. Como elemento de contextualização tem se discorrido sobre uma leitura da situação do ensino de filosofia na região de atuação dos estagiários da UCS e, por extensão, do contexto de inserção da filosofia na rede pública do Rio Grande do Sul. Nessa linha de reflexão pretende-se apontar alguns elementos que retomem a argumentação já apresentada e apontem para a visão que se quer propor de formação do professor de Filosofia.

Em primeiro lugar cabe ressaltar uma ideia diretriz que se entende comum à formação de professores em qualquer área de conhecimento: a formação do professor não se dá por meio da aprendizagem de técnicas didáticas e pela instrumentalização para o ensino. Em determinadas áreas e níveis de formação é possível ensinar ao aluno técnicas a serem treinadas e que, após dominá-las com destreza, ele poderá aplicá-las em situações de exercício profissional. No entanto, essa forma de ensino é insuficiente quando se trata de formação de docentes. Daí sua derivação para a formação do professor de filosofia. O professor – inclusive o professor de filosofia – precisa ser um intelectual na sua área de atuação capaz de apropriar-se de conhecimentos já desenvolvidos por outros, mas também capaz de transformar esse conhecimento diante de situações novas. E como a aprendizagem se dá sempre em ambientes marcados pela multiplicidade de sujeitos, de culturas, de ideias, será constante a necessidade de transformação dos conhecimentos por parte do docente.

Isso tudo evidencia um elemento que já vem sendo sustentado ao longo do texto: a ação docente de ensinar filosofia está além do domínio de conteúdos e procedimentos aprendidos na universidade e que são transpostos no exercício profissional. Ensinar filosofia implica num processo primeiro de filosofar sobre a filosofia e sobre suas possibilidades em situação de ensino. Um dos grandes

desafios do professor em formação inicial é fazer a transposição didática da aprendizagem construída na universidade para a prática ensinante na escola básica. No caso do professor de filosofia: a transposição da filosofia aprendida para a filosofia a ser ensinada. É nesse exercício que a concepção curricular da filosofia na educação básica será adequada ao contexto formativo.

Por fim, entende-se que o professor em formação precise estabelecer contatos efetivos com possíveis campos de atuação profissional, sobretudo unidades escolares. É imprescindível que o professor – inclusive o professor de filosofia – faça uma apurada leitura da realidade escolar a fim de subsidiar o seu planejamento. Nesse âmbito as experiências de relação direta com escolas durante o processo formativo – no caso dos estágios curriculares, mas também na iniciação à docência e outras atividades atinentes – tem especial contribuição. Mas não basta que o estagiário vá à escola ministrar algumas aulas. É importante que nesse contato se faça uma apurada leitura da realidade escolar observando-a no seu conjunto e percebendo como a filosofia insere-se no contexto. Essa leitura é decisiva para que se perceba o próprio papel da disciplina de filosofia, que não se esgota em si mesma, mas que se insere num projeto formativo mais amplo, como já foi apontado anteriormente.

Um bom professor de filosofia é, em primeiro lugar, um bom aprendente da filosofia. E, como tal, precisa saber valer-se do próprio conhecimento filosófico para construir as condições de ensino. Como bom aprendente da filosofia o professor sempre carregará consigo um espanto original e criador – próprio da atitude filosófica – que lhe possibilitará uma interpretação da realidade capaz de atribuir significado às situações de ensino e de aprendizagem. De igual importância é seu conhecimento e compreensão das ideias filosóficas ao longo da tradição. E é com essa bagagem teórica que sua leitura da realidade escolar se dará: não se limitará a tomar os dados como realidade objetiva e definitiva, mas terá subsídios para interpretar o que é percebido e responder de modo consistente aos desafios identificados. E esse aprendente da filosofia, capaz de elaborar ideias filosóficas, precisará dessa capacidade autoral para propor planos e recursos didáticos que respondam à altura os desafios em torno da aprendizagem dos estudantes da

educação básica. Ao longo da formação inicial do professor de filosofia esses aspectos – a atitude filosófica, o contato com a tradição e a produção de reflexão filosófica – precisam ser desenvolvidos e conjugados com todas as etapas da sua constituição docente. No contexto de atuação escolar essas características próprias do professor de filosofia serão decisivas para contribuir com a formação dos estudantes da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jânio. Filosofia; Referencial Curricular. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Edição bilíngue estabelecida por Giovanni Reale (com tradução para o português de Marcelo Perine). São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, Ano CXLIV, n. 69, p. 31, 11 abr. 2007. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, Ano CXLV, n. 104, p. 1, 03 jun. 2008. Seção 1.

GALLO, Silvio. Para além da explicação: o professor e o aprendizado ativo da filosofia. In: KUIAVA, Evaldo A. SANGALLI, Idalgo J. CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PLATÃO. **Diálogos I: Teeteto (ou do conhecimento), Sofista (ou do ser), Protágoras (ou sofistas)**. Trad. Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2007.